

Carmichael, Melina; Harnischmacher, Christian

Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 177-198. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Carmichael, Melina; Harnischmacher, Christian: Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 177-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126210 - DOI: 10.25656/01:12621

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126210>

<https://doi.org/10.25656/01:12621>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Anne Niessen & Jens Knigge

Vorbemerkung 9

Editors' note

Matthias Proske

Unterricht als kommunikative Ordnung

Eine kontingenzgewärtige Beschreibung 15

Teaching as communication. A contingency-based approach

Hermann J. Kaiser

Paradigma versus Denkstil

Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik 33

Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style

Thomas Busch

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen

Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld

der Musikpädagogik 51

Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory

of space and justice within the area of music education

Verena Weidner

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik

Annäherungen an ein Theorieverhältnis 67

Sociological Systems Theory and music education. Approaches to

a relation between the theories

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen
Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

*Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction
of historical context from a music educational perspective*

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer
bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

*Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and
criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards
image-anthropology*

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

*Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as
a perspective for studies in music education*

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich
der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

*An empirical investigation regarding differences in practical
musical competences in 9th grade*

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht

I know my own skills. An empirical study regarding the influence of music-related competence and motivation of students in their attitudes towards music education at schools of general education

Experiences in acquiring competency play a central role in the Focus Model of Subject-Oriented Music Teaching. For the first time, an inventory for measuring the music-related competence experience of pupils has been developed. The pretest (N = 143) yielded good to very good reliability values for the scales. Based on a larger pupil sample (N = 536), we could prove in a structural equation model (SEM) that a high degree of competence-building does not influence the attitude towards music education at schools of general education positively. Actually, this attitude is influenced indirectly by the motivation of music-related action. Therefore, we conclude that pupils who have had much experience with building music-related competencies need motivation as well in order to develop a positive attitude towards music instruction.

Einleitung

„Singen wollte keiner, klassische Musik hören auch nicht. Da wurde nur Mist gebaut im Unterricht. Wenn wir singen wollten, dann wurde rumgekrächzt, absichtlich falsch gesungen. Wer nicht mitmachen wollte, hat Flieger gebaut. Musik zählt gar nicht als richtiges Fach. Egal, was man macht, da gibt's auch keine 5er im Zeugnis. Da kriegen die Leute ihre 2 oder 3, ohne etwas zu tun. Alles ziemlich anspruchslos“ (Bastian, 1989, S. 338).

Dieses negative Resümee zum schulischen Musikunterricht ist keineswegs ein Einzelfall in der Interviewstudie, die Hans-Günther Bastian mit talentierten jungen Musikern¹ durchgeführt hat. Frauke Heß (2011, S. 16) hat in ihrer Studie darauf

1 Zur besseren Lesbarkeit wurde in diesem Beitrag die maskuline Schreibweise verwendet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in der Regel beide Geschlechter gemeint sind.

hingewiesen, dass sich Instrumentalisten im Schulfach Musik oftmals unterfordert fühlen. Auch in Gesprächen mit Studenten der Schulmusik konnten wir wiederholt beobachten, dass nicht alle ein gutes Bild vom Musikunterricht ihrer eigenen Schulzeit haben. Oft ist dabei die Rede von dem Gefühl, die eigenen musikbezogenen Kompetenzen als Schüler im Unterricht nicht hinreichend ausschöpfen zu können. Demotivation und eine schlechte Einstellung gegenüber dem erlebten Musikunterricht sind nicht selten die Folgen. Wie kann es sein, dass ausgerechnet musikalisch kompetente Schüler den Musikunterricht eher negativ sehen?

Diese Frage aus dem Unterrichtsalltag korrespondiert mit einem aktuellen Forschungsbedarf in der Musikpädagogik. Der Begriff der ‚Kompetenz‘ ist derzeit nicht aus der Pädagogik wegzudenken. Im Zuge immer neuer Schulleistungstests fordern reformierte Bildungsstandards und Lehrpläne einen kompetenzorientierten Unterricht zur Verbesserung der Qualität des deutschen Bildungssystems. Dagegen liegen bisher nur wenige Untersuchungen zum Zusammenhang von Kompetenz und Musikunterricht vor. Die oben angesprochenen Alltagsbeobachtungen waren die Initialzündung für das Projekt KOMPASS der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik². Erste Ergebnisse von Carmichael (2014) und Behrend (2015) zeigen Wirkzusammenhänge des Kompetenzerlebens mit der Einstellung zum Musikunterricht. Die Befunde sind jedoch nicht eindeutig. In der vorliegenden Studie gehen wir der Frage nach, inwieweit hier der Einbezug von weiteren Konstrukten zur Klärung beitragen kann. Es wird untersucht, welchen Einfluss das musikbezogene Kompetenzerleben von Schülern auf die Einstellung zum Musikunterricht hat und inwieweit in diesem Prozess die Motivation im Musikunterricht eine Rolle spielt.

Stand der Forschung

Kompetenzorientierung bildet in Folge von PISA und der Klieme-Expertise die Grundlage für die Konzeption von Lehrplänen und entsprechenden Tests zur Kompetenzüberprüfung (vgl. BMBF, 2007). Erste Schritte zur Erstellung eines empirisch validen Testverfahrens zur Feststellung von Kompetenzen im Fach Musik leistete das KoMus-Projekt (Kompetenzmodell im Fach Musik) (vgl. Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). Dabei entstand zunächst ein theoretisches Kompetenzmodell für die Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ für die sechste Jahrgangsstufe (vgl. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012). Den theoretischen Vorarbeiten folgten empirische Studien, in denen für das vorliegende Modell Testaufgaben entwickelt (vgl. Knigge, 2010) und empirisch validiert wurden (vgl. Jordan, 2014). Bislang liegen mit dem KoMus-Projekt nur Studien für einen Teilbereich musikbezogener Kompetenzen vor. Die inhaltliche Vielfalt des Musikunterrichts wird nicht komplett abgedeckt,

2 Nähere Informationen zur Forschungsstelle empirische Musikpädagogik sind im Internet unter www.fem-berlin.de einzusehen.

da sich viele Bereiche musikalisch-ästhetischen Handelns der Überführung in ein am Output orientiertes Kompetenzmodell und dessen Validierung vermutlich entziehen (vgl. Niessen et al., 2008, S. 4). Kritisiert wird außerdem, dass in den Messverfahren des KoMus-Projektes nur die kognitiven Dimensionen der Kompetenzen systematisch Berücksichtigung finden (vgl. Rolle, 2008, S. 46). Weitere Ansätze zur Messung von musikbezogenen Kompetenzen liegen beispielsweise von Rolle (2013) und von Hasselhorn und Lehmann (2014) vor. Aus konstruktivistischer Perspektive ist anzumerken, dass die Kompetenzen von Schülern nicht direkt beobachtbar sind. Über die beobachtete Performanz lässt sich die zugrunde liegende Kompetenz lediglich im Rückschluss ermitteln. Das setzt eine Sichtbarwerdung von Kompetenzen durch Handlungen voraus (vgl. Scharf, 2003, S. 44–45; Kaiser, 2001, S. 6). Mit der Beachtung der subjektiven Bedeutsamkeit der Schülerleistungen rückt anstelle der Fremdbewertung von Leistungen die Selbstausswertung der Schüler in den Vordergrund (vgl. Dehler, 2008; Stöger, 2008; Geuen, 2008). Kompetenz verstehen wir – im Gegensatz zu performanzorientierten Testverfahren – in der vorliegenden Studie zunächst unter dem Aspekt der Kompetenz als Selbstzuschreibung der Schüler (vgl. Harnischmacher, 2008, S. 227).

Selbstzuschreibungen sind vor allem in der Persönlichkeitspsychologie und in Studien zu musikalischen Selbstkonzepten bedeutsam (Krampen, 1987). Musikalische Selbstkonzepte werden als hochgeneralisierte Erwartungen operationalisiert und erweisen sich in weiteren Analysen zumeist als mehrdimensionales Konstrukt. So ermittelt bspw. Spychiger (2013) über strukturentdeckende Verfahren in ihrer Skala zur Erfassung des musikalischen Selbstkonzepts verschiedene Dimensionen wie Technik und Information, Fähigkeiten oder Spiritualität. Über die Struktur solcher Partialmodelle des Selbst besteht auch in der Musikpädagogik bislang kein Konsens (Pfeiffer, 2007, S. 41). Für Verhaltensvorhersagen sind hochgeneralisierte Selbstkonzepte jedoch zu undifferenziert (Heckhausen, 1989, S. 493). Aufgrund der sehr eingeschränkten Ergebnisse mit der „Self-Concept in Music Scale“ von Sengalis (1978) vermutet Austin (1988, S. 102), dass generalisierte Selbstkonzepte sich weniger als Prädiktoren für musikbezogene Entwicklungsprozesse eignen, sondern eher als deren Resultat anzusehen sind.

Dagegen haben sich Skalen zu bereichsspezifischen Fähigkeitskonzepten vor allem im schulischen Bereich bewährt (Meyer, 1984; Krampen, 1987). In der Studie von Harnischmacher (1993) konnte der Einfluss der Skala zum „Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten im Instrumentalspiel“ auf das Übeverhalten von Musikstudenten gezeigt werden. Studenten mit negativen Fähigkeitskonzepten erlauben sich beim Üben weniger Pausen und erleiden in der Folge häufiger körperliche Beschwerden durch das Instrumentalspiel. Der Vorhersagewert des Fähigkeitskonzepts für das Übeverhalten bestätigte sich in einer Folgestudie mit Schülern von Musikschulen (Harnischmacher, 1997).

Musikbezogenes Kompetenzerleben

Das in der vorliegenden Studie vorgeschlagene Konstrukt „Kompetenzerleben im Musikunterricht“ ist im Gegensatz zu Fähigkeitskonzepten (Meyer, 1984; Jordan, 2014, S. 141) nicht primär auf generalisierte Aussagen zur eigenen musikalischen Begabung oder Musikalität hin angelegt, sondern auf spezifische Aussagen zu schulrelevanten Musikpraxen. Es geht also nicht darum, ob sich ein Schüler als mehr oder weniger begabt einschätzt, sondern wie er seine Kompetenz in Bezug auf konkrete musikbezogene Praxen erlebt. Wir gehen davon aus, dass sich das Kompetenzerleben nicht erst exklusiv im oder durch den Musikunterricht an Schulen entwickelt. Vielmehr entspricht es dem eingangs erwähnten Erfahrungswert, dass Schüler bereits durch den Musikschulunterricht oder eine sonstige Instrumental- oder Gesangs- und Musiktheaterausbildung teils weitreichende musikalische Kompetenzen erlernt haben. Die Biographiestudie von Bastian (1989) zu musikalisch (hoch-)begabten Instrumentalisten liefert dazu recht eindrucksvolle Fallbeispiele. Das Konstrukt ist aufgrund der bereichsspezifischen Ausrichtung inhaltlich relevant für den Musikunterricht.

Als Ergänzung der vorliegenden Forschung wird eine alternative Sichtweise vorgeschlagen, die ein möglichst umfassendes Bild von musikbezogenen Kompetenzen von Schülern beinhaltet und außerdem die Schülersicht berücksichtigt. Einen möglichen Ansatz bietet hierfür das im theoretischen Rahmen des Subjekt-orientierten Musikunterrichts entwickelte Fokusmodell von Harnischmacher (2008; 2015). Musikbezogene Kompetenz meint dabei das Zusammenspiel der performativen und der subjektbezogenen Seiten der Kompetenz. Theoretisch bedeutsam wird neben der Performanz (bspw. im Sinne einer Leistungsbeurteilung durch Musiklehrer) in erster Linie das *Kompetenzerleben* von Schülern im Musikunterricht. Im intentionalen Bereich von Musikunterricht (Fokusmodell) geht es mit Blick auf das Kompetenzerleben darum, dass Schüler ihre Fähigkeiten nicht über- oder unterschätzen, sondern diese ‚angemessen‘ wahrnehmen. Dies setzt neben Leistungsrückmeldungen ein „Sich-zuständig-Fühlen“ (Kaiser, 2001, S. 9) im Kontext von Verantwortlichkeit (Harnischmacher, 2008, S. 227) voraus.

Dabei unterscheidet das Fokusmodell mit der Reflexions-, Handlungs-, Sozialen und Psychomotorischen Kompetenz vier verschiedene Kompetenzbereiche (ebd. S. 226). Aus analytischen Gründen getrennt beschrieben, stehen die Kompetenzbereiche allerdings nicht unabhängig nebeneinander, sondern stellen ein interdependentes Bezugssystem dar. Die Gefahr einer einseitigen Konzentration auf beispielsweise ausschließlich kognitive Dimensionen wird somit ausgeschlossen.

Im Bereich *Reflexionskompetenz* geht es um den Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Wissens, während *Handlungskompetenz* Erwerb und Anwendung musikbezogenen ‚Könnens‘ meint. Eine Förderung von Perspektivübernahmen und angemessener Fähigkeitseinschätzung in musikbezogenen Kommunikationen und Interaktionen stellt der Bereich der *Sozialen Kompetenz* dar. Grundlegend für den Musikunterricht ist die *Psychomotorische Kompetenz*, welche durch die Ent-

wicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 228). Das Fokusmodell lässt sich auf nahezu alle Bereiche des Musikunterrichts anwenden. Kompetenz wird dabei nicht auf beobachtbares Verhalten von Schülern reduziert, sondern berücksichtigt, wie der einzelne Schüler seine Kompetenzen im Musikunterricht selbst erlebt. Das Fokusmodell bildet somit eine gute Grundlage für ein Messinstrument, mit dem musikbezogenes Kompetenzerleben von Schülern erhoben werden kann. Das Konstrukt ‚Kompetenzerleben im Musikunterricht‘ definieren wir wie folgt:

Kompetenzerleben im Musikunterricht meint eine Klasse von generalisierten Erwartungen über die eigenen musikbezogenen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler u. a. aufgrund einer musikalischen Ausbildung, Selbststudium oder durch Erfahrungen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen aufgebaut haben. Kompetenzerleben entwickelt sich idealiter zu einem ‚Zuständig-sein-Können‘. Inhaltlich entspricht das Kompetenzerleben anteilig den fachspezifischen Praxen und Themen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Das Kompetenzerleben kann differenziert werden nach der Reflexions-, Handlungs-, Sozialen und der Psychomotorischen Kompetenz.

Wie eingangs erwähnt, operationalisieren wir musikbezogenes Kompetenzerleben in Bezug auf Musikpraxen. Die vorgeschlagenen Dimensionen des Kompetenzerlebens (Reflexions-, Handlungs-, Soziale und Psychomotorische Kompetenz) bedürfen also der Rückbindung an musikbezogene Aktivitäten. Gleiches gilt für andere musikbezogene Konstrukte, die unter musikspezifischen Fragestellungen der Selbstkonzept- oder Motivationsforschung entlehnt sind. Parallelen bzw. Überschneidungen des Kompetenzerlebens mit anderen fähigkeitsorientierten Konstrukten lassen sich schon durch den praxialen Bezug kaum vermeiden. Inwieweit nun das eine oder das andere Konstrukt miteinander korreliert oder welches davon eher zur Klärung einer Forschungsfrage beitragen kann, lässt sich zufriedenstellend erst auf empirischem Wege ermitteln.

Behrend (2015, S. 23–24) grenzt musikbezogenes Kompetenzerleben gegen andere musikbezogene Selbstkonstrukte ab. Im Gegensatz zum musikalischen Selbstkonzept (Spychiger, 2013) rekurriert das musikbezogene Kompetenzerleben nicht auf einen spirituellen Gehalt oder emotionale Reaktionen beim Musikhören oder Musizieren, sondern auf die konkreten Fähigkeitseinschätzungen im Zusammenhang mit Musikpraxen.

Eine größere Nähe ist zum Konstrukt der musikalischen Selbstwirksamkeitserwartung gegeben, wie es bspw. von Thomas Busch (2013) erforscht wird. Behrend (2015) arbeitet eine Reihe von Unterschieden zum Kompetenzerleben heraus. Im Gegensatz zum musikbezogenen Kompetenzerleben fokussiert das Konstrukt der musikalischen Selbstwirksamkeit nicht die wahrgenommene Kompetenz, sondern die „wahrgenommene Zuversicht im Hinblick auf die Bewältigung einer Anforderung“ (ebd., S. 26).

Weitere Differenzmerkmale sehen wir in der theoretischen Fundierung, den Operationalisierungen und der Reichweite der Konstrukte. Musikalische Selbst-

wirksamkeit ist in der Selbstkonzeptforschung verortet, wobei die Subskalen faktorenanalytisch für das 7. Schuljahr ermittelt wurden. Musikbezogenes Kompetenzerleben verstehen wir dagegen eher als einen Aspekt der Kompetenzforschung. Die Dimensionierung des Konstrukts erfolgt theoriegeleitet aus den Aussagen zum Subjektorientierten Musikunterricht, wobei die Reichweite der Skala von der Grundschule bis zur Oberstufe (Jahrgangsstufen 3–12) ausgelegt ist.

Mit „Selbstwirksamkeit“ wird in der vorliegenden Studie eine Subskala zur Motivation musikbezogenen Handelns bezeichnet (s. u.). Während wir die Konstrukte (inkl. der Items) zum musikbezogenen Kompetenzerleben und zur Motivation musikbezogenen Handelns unterscheiden, zeigt sich u. E. in der Skala zur musikalischen Selbstwirksamkeit von Busch (2013) vor allem in den Faktoren „Selbststeuerung“ und „Musikbezogenes Selbstmanagement“ eine gewisse Nähe zur Motivationspsychologie. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Selbstwirksamkeitsskala von Busch (2013) zweifellos einen interessanten Ansatz in der Musikpädagogik verspricht. Die detaillierte Klärung der Zusammenhänge der Konstrukte verweist jedoch auf noch zu leistende empirische Studien.

Carmichael (2014) und Behrend (2015) konnten in ihren Studien nur einen schwachen Einfluss des Kompetenzerlebens von Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht beobachten. Vermutlich liegt dies auch daran, dass die Wirkzusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen der Skala „Kompetenzerleben“ und dem Faktor „Einstellung“ nicht eindeutig waren. Vor allem die Subskala *Psychomotorische Kompetenz* stand im Gegensatz zu den anderen Skalen in einem negativen Zusammenhang mit der Einstellung. Bei dieser Dimension bzw. Subskala geht es vor allem um Denken in Musik. Die Autorinnen vermuten insbesondere bei hohen Scores im „Denken in Musik“ einen Zusammenhang mit musikalisch-instrumentalen Vorerfahrungen. Im Gegensatz dazu sind Leistungen beim sprachbasierten Wissen über Musik nicht unbedingt abhängig von instrumentalpraktischen Erfahrungen. Entsprechend wird der genannte Befund als Indiz dafür gewertet, dass besonders die musikalisch erfahreneren Schüler den Musikunterricht sehr kritisch sehen.

Die Kompetenzdefinition von Weinert weist bereits auf einen engen Zusammenhang von Kompetenz und Motivation hin (vgl. Weinert, 2001, S. 27–28). Auch Klieme und Rakoczy zeigen, dass Kompetenzmodelle und Messverfahren Indikatoren für die Entwicklung von Lernmotivation beinhalten müssten, wenn Kompetenzen gefördert werden sollen (vgl. Klieme & Rakoczy, 2008, S. 224). Im Kontext des Musikunterrichts liegen dazu bisher keine Untersuchungen vor. Es wurde jedoch in mehreren Studien empirisch belegt, dass Motivation musikbezogenen Handelns die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht zu großen Teilen erklärt (vgl. Harnischmacher & Hörtsch, 2012; Fraisse, 2014; Röhlig, 2014; Fritsche, 2014).

Die vorliegende Skala zur Motivation musikbezogenen Handelns wurde im Rahmen einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik entwickelt (vgl. Harnischmacher, 2008) und basiert mit den Erwartungskonstrukten auf dem kognitiven

Motivationsmodell von Heckhausen (1989). Bei der Motivation musikbezogenen Handelns wirken folgende Dispositionen zusammen:

- a) *Selbstwirksamkeit* wird verstanden als generalisierte Situations-Handlungs-Erwartungen der Schüler über deren Handlungsrepertoire im Musikunterricht („Ich weiß, was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten.“).
- b) *Kontrollüberzeugung* meint generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen über die Handlungseffizienz der Schüler im Musikunterricht („Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar.“).
- c) *Externale Handlungshemmung* umfasst Situations-Ergebnis-Erwartungen in generalisierter Form. Negative Handlungsergebnisse werden dabei äußeren Umständen zugeschrieben („Ich konnte im Musikunterricht nicht mitmachen, weil meine Klassenkameraden mich abgelenkt haben!“).
- d) *Zielorientierung* ist gemeint als langfristige Ergebnis-Folge-Erwartungen in generalisierter Form („Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um mit anderen Musik zu machen.“).

Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung beschreiben die personengebundene Seite der Motivation im Prozess des Wünschens und Wählens von Handlungstendenzen (vgl. Harnischmacher, 2008, S. 147). Die Motivation musikbezogenen Handelns ist sowohl theoretisch wie auch in der operationalisierten Form als „Motivation im Musikunterricht Inventar“ (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011) deutlich vom Konstrukt des Kompetenzerlebens im Musikunterricht zu unterscheiden. Motivation wird von uns explizit auf die Situation des schulischen Musikunterrichts bezogen, während Kompetenzerleben nur analoge Inhalte thematisiert. Der Musikunterricht taucht in der Kompetenzskala als Begriff gar nicht auf. Die Inhalte der Kompetenzskala können mit Lehrplänen abgeglichen werden (vgl. zur Skalenkonstruktion Behrend, 2015 und Carmichael, 2014). Dagegen steht bei der Motivation der Situationsbezug im Vordergrund. Die grundlegenden Konstrukte sind zwar als generalisierte Erwartungen und Verhaltensdispositionen miteinander verwandt, aber keineswegs identisch. Entsprechend gleicht auch in den Inventaren zur Kompetenz und Motivation kein Item dem anderen.

In der vorliegenden Untersuchung wird nun der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und der Motivation musikalischen Handelns in Bezug auf die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht bestehen. Einstellungen können aufgefasst werden als Zu- oder Abneigung in Bezug auf einen Gegenstand (Eagly & Chaiken, 1993). Einstellungen sind nach Haddock und Maio (2007, S. 189) mit Bewertungen von Einstellungsobjekten, wie etwa dem eigenen Selbst, sozialen Gruppen, gesellschaftlichen Fragen usw. verbunden und können dadurch die Motivation zum Handeln bzw. die grundsätzliche Handlungsbereitschaft befördern. Behrend (2015) stellte fest, dass die Befunde zur Schülereinstellung im Musikunterricht keineswegs eindeutig sind. Instru-

mentalisten bewerten Musikunterricht anscheinend positiv, fühlen sich aber auch unterfordert (Heß, 2011). Andererseits scheinen Instrumentalisten eher schlechte Erinnerungen an den Musikunterricht zu haben (Bastian, 1989; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012). Einstellungen werden in der Einstellungsforschung mitunter als Teil eines motivationalen Prozesses (Haddock & Maio, 2007) und auch als Resultat von Lernprozessen (Eagly & Chaiken, 1993) beschrieben. In der musikpädagogischen Forschung untersucht man bislang Einstellung zum Musikunterricht nicht als Explanans, sondern zumeist als Explanandum. Für Musikpädagogen scheint es vor allem von Interesse zu sein, wie sich (negative) Einstellungen zum Musikunterricht entwickeln und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen können (Bastian, 1989; Heß, 2011; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012).

Behrend (2015, S. 33) fasst die wesentlichen Befunde zur Erforschung von Einstellungen zum Musikunterricht zusammen. Demnach weisen Mädchen eine positivere Einstellung zum Musikunterricht auf als Jungen. Unterrichtsinhalte spielen für die Einstellung dagegen eine untergeordnete Rolle (vgl. Heß, 2011). Motivation erklärt in der Studie von Harnischmacher & Hörtzsch (2012) die Einstellung zum Musikunterricht zu 52 %.

Die vorliegende Studie überprüft ein Kausalmodell. Wir interessieren uns also nicht nur für die Zusammenhänge zwischen den Variablen, sondern für mögliche Wirkungsbeziehungen untereinander. In einer Querschnittsuntersuchung lässt sich Kausalität strenggenommen nicht beobachten. Steinhage und Blossfeld (1999) kommen zu dem Schluss, „dass Querschnittsdaten für einen Großteil sozialwissenschaftlicher Fragestellungen nicht gebräuchlich erscheinen“ (ebd., S. 19). Wie die Autoren selber anmerken, ist Kausalität jedoch nicht bereits durch ein experimentelles Vorher-Nachher-Szenario gesichert. Kausalität lässt sich empirisch nie direkt nachweisen, sondern bedarf bei der empirischen Überprüfung einer Reihe von Annahmen. Wenn wir also im Weiteren von einem Kausalmodell sprechen, dann nur in einer spezifischen Sichtweise. Kausalität ist demnach nicht (nur) ein Methodenproblem, sondern eine Frage der zugrunde liegenden Annahmen (Renkl, 1993). Entscheidend für den Schluss von einer statistisch nachgewiesenen Abhängigkeit zwischen Variablen auf eine kausale Ursache sind neben methodischen Erwägungen (z. B. Messwertzuverlässigkeit) allem voran eine sachlogische Fundierung und/oder theoretisch fundierte Überlegungen (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 11).

Erwartet wird, dass Kompetenzerleben als vorauslaufende Bedingung einen positiven Effekt auf die Motivation musikbezogenen Handelns hat und Motivation die Einstellung zum Musikunterricht positiv beeinflusst. Darüber hinaus wird geprüft, ob für das Kompetenzerleben und die Motivation jeweils ein direkter Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht beobachtet werden kann.

Die Einstellung als zu erklärende Variable (Heß, 2011) und Motivation als deren Explanans wurde in verschiedenen Studien bestätigt (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011; Fraisse, 2014; Röhlig, 2014; Fritsche, 2014). In unserem Kausalmodell bzw. der genannten Folge von Wirkzusammenhängen stolpert der Leser vermutlich vor allem über das Kompetenzerleben als eine vorauslaufende Bedingung. Kompetenz

erinnert eigentlich eher an ein „Outcome“, jedoch weniger an eine Ursache. Hier ist jedoch anzumerken, dass wir nicht die Kompetenz im Sinne von Performanz untersuchen (Knigge, 2010). Ob ein Schüler sich als guten Sänger einschätzt oder gut singt, ist nicht unbedingt dasselbe. Kompetenzerleben kann analog zu Fähigkeitskonzepten theoretisch (und auch empirisch belegt) als eine vorauslaufende Bedingung von motivationalen Prozessen verstanden werden (Meyer, 1984; Harnischmacher, 1993; 1997). Sachlogisch muss das Kompetenzerleben im vorliegenden Zusammenhang als vorauslaufende Bedingung angesehen werden, da das Kompetenzerleben in hohem Maße Vorerfahrungen beschreibt. Kompetenzerleben ist also zum Teil eine Prädisposition des Musikunterrichts. Motivation im Musikunterricht bezieht sich dagegen auf die konkrete Situation.

Methode

Zur Erhebung des musikbezogenen Kompetenzerlebens wurde die Skala KEMI (Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar) entworfen. Sie besteht aus vier Teilskalen, die an den vier Bereichen des Fokusmodells orientiert sind. Zur Erstellung des Itempools wurden verschiedene Lehrpläne im Hinblick auf die vier Kompetenzbereiche des Fokusmodells in Expertenrunden in der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik analysiert und aus den dort aufgeführten Inhalten für die Teilkompetenzen Reflexionskompetenz (RK), Handlungskompetenz (HK), Soziale Kompetenz (SK) und Psychomotorische Kompetenz (PK) jeweils sechzehn Items formuliert. Durch die Lehrplananalyse wurde gewährleistet, dass die Items die vielfältigen Inhalte des Musikunterrichts weitestgehend widerspiegeln. Für die Beantwortung wurde eine Ratingskala mit fünf Stufen gewählt. Die Skalenbeschriftungen „immer“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ beschreiben Häufigkeiten, da Kompetenz als erfolgreiches Handeln in verschiedenen Situationen erlebt wird (vgl. Harnischmacher, 2008, S. 226).

In einer Voruntersuchung zur Skalenentwicklung mit Berliner Schülern der Jahrgangsstufen vier bis zwölf ($N = 143$) wurde die KEMI-Skala auf ihre Reliabilität überprüft. Die Ergebnisse zeigten eine hohe bis sehr hohe Reliabilität der Skalen:

Tabelle 1: Reliabilitätswerte Voruntersuchung (KEMI)

Skala	Items	Cronbachs Alpha
Handlungskompetenz	16	.92
Reflexionskompetenz	16	.84
Soziale Kompetenz	16	.91
Psychomotorische Kompetenz	16	.91
Gesamtskala KEMI	64	.96

Auf Basis dieser Ergebnisse konnte die Skala auf vierzehn Items pro Kompetenzbereich nach Maßgabe der Itemtrennschärfe gekürzt werden. Die vorliegende Skala stellt eine kürzere Form dar. Mit einer weiteren Kürzung der Skala würde sich deren Reliabilität nur verschlechtern. Da wir bislang kaum Erfahrungswerte mit der Skala haben, wollten wir deren potentielle Reichweite in dieser Studie nicht durch eine übermäßige Itemreduktion schmälern. Nach Maßgabe bestmöglicher Reliabilität erschien uns eine symmetrische Lösung mit jeweils 14 Items pro Dimension am sinnvollsten (vgl. Carmichael & Harnischmacher, 2014).

Die Stichprobe der Voruntersuchung war relativ breit aufgestellt. Damit sollte die Reichweite der Skala für Folgeuntersuchungen erhöht werden. Die Studie von Ariane Behrend (2015) bestätigt unsere Vermutung, dass beim Kompetenzerleben im Musikunterricht mit schulspezifischen Zusammenhängen zu rechnen ist. In den Sekundarstufen scheint der Effekt der Reflexionskompetenz auf die Einstellung höher ausgeprägt zu sein als in der Grundschule (ebd., S. 60). Wir haben uns daher entschlossen, die Hauptuntersuchung zunächst nur im Bereich der Sekundarstufen durchzuführen.

An der Hauptuntersuchung in Form einer Fragebogenstudie nahmen Schüler der Klassenstufen sieben bis elf verschiedener Berliner Gymnasien teil ($N = 563$). Während das musikbezogene Kompetenzerleben mit der KEMI-Skala erhoben wurde, wurden für die Motivation musikbezogenen Handelns die Items der Skala MMI (Motivation im Musikunterricht Inventar) übernommen (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011). Darüber hinaus beinhaltet der Fragebogen die demografischen Daten und sechs Items zur Erhebung der Einstellung zum Musikunterricht (Anhang 1). Eine valide Skala zur Erfassung von Einstellungen zum Musikunterricht liegt u. W. noch nicht vor. Bislang haben wir mit einer faktoriellen Lösung mit einer Reihe von Items gute Erfahrungen gemacht. Die von uns verwendeten Items stammen aus den Studien von Harnischmacher und Hörtzsch (2012) und Röhlig (2014) und werden in der vorliegende Studie zur Bildung eines Faktors „Einstellung“ verwendet.

Ergebnisse

Da zu der vorliegenden Skala bislang nur erste Studien vorliegen, haben wir auch die Reliabilität mit der Stichprobe an Gymnasien ermittelt. In der Hauptuntersuchung konnten erneut sehr gute Reliabilitätswerte für die KEMI-Skala erzielt werden ($DEV = .60$):

Tabelle 2: Reliabilitätswerte Hauptuntersuchung (KEMI)

Skala	Items	Cronbachs Alpha
Handlungskompetenz (HK)	14	.89
Reflexionskompetenz (RK)	14	.90
Soziale Kompetenz (SK)	14	.93
Psychomotorische Kompetenz (PK)	14	.92
Gesamtskala KEMI	56	.97

Auch die Reliabilität der Skala MMI zur Erhebung der Motivation musikbezogenen Handelns konnten wir in der vorliegenden Studie wiederum bestätigen (DEV = .52):

Tabelle 3: Reliabilitätswerte Hauptuntersuchung (MMI)

Skala	Items	Cronbachs Alpha
Selbstwirksamkeit (SW)	8	.94
Kontrollüberzeugung (KÜ)	8	.93
Externale Handlungshemmung (EX)	8	.87
Zielorientierung (ZO)	8	.88
Gesamtskala KEMI	32	.94

In einem ersten Schritt überprüfen wir analog zu den Studien von Carmichael (2014) und Behrend (2015) den direkten Wirkzusammenhang des Kompetenzerlebens auf die Einstellung zum Musikunterricht. Eine Skalenkonstruktion zur „Einstellung zum Musikunterricht“ mit den Items 1–5 blieb unbefriedigend (Cronbachs Alpha = .75) und reichte nicht aus für unser geplantes Kausalmodell. Im Anschluss an eine Hauptkomponentenanalyse konnten in einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse vier Variablen als erfolgversprechende Kandidaten für einen Faktor „Einstellung zum Musikunterricht“ ermittelt werden (vgl. dazu im Anhang Faktorenanalysen und Teil C die Variablen 1, 4, 5 und 6).

Das Modell bestätigt den in der Theorie geforderten Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen (Harnischmacher, 2008). Die Pfadkoeffizienten überschreiten jedoch nicht den kritischen Wert von .85. Die Dimensionen sind also nicht redundant. Behrend (2015, S. 48–49) hat bereits auf die gute konvergente, diskriminante und nomologische Validität der Dimensionen (Subskalen) hingewiesen. Einstellung wird im vorliegenden Modell zu 28 % durch das Kompetenzerleben im Musikunterricht mit noch akzeptablem Model Fit (CFI .95, SRMR .04) erklärt. Es wird allerdings auch deutlich, dass der Einfluss nicht eindeutig ist. Psychomotorische und Soziale Kompetenz haben einen negativen Wirkungszusammenhang mit der Einstellung. Ersteres wurde auch in den Studien von Carmichael (2014) und Behrend (2015) beobachtet.

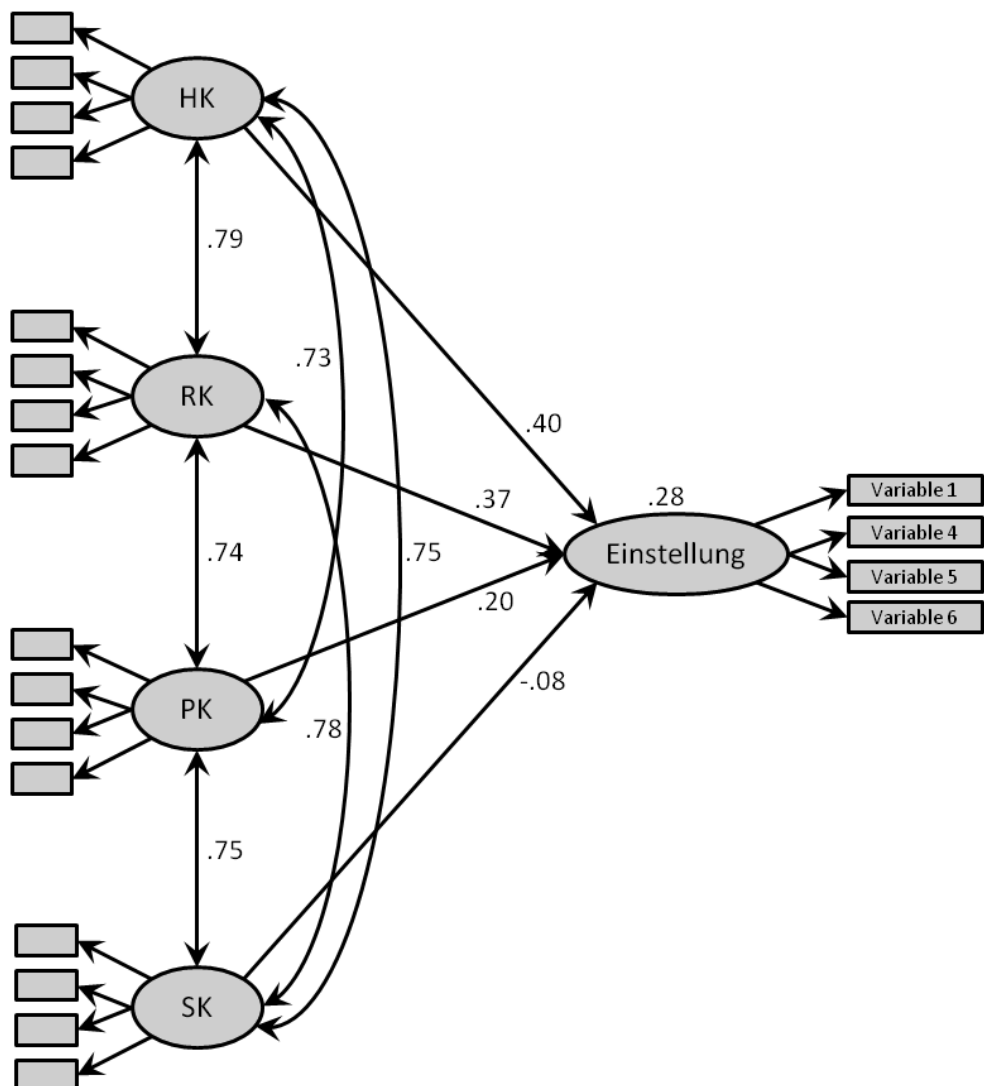


Abbildung 1: Vorhersage über den Zusammenhang der Subskalen von Kompetenzerleben auf die Einstellung zum Musikunterricht

In der nachfolgenden Analyse zu einem Kausalmodell vergleichen wir direkte und indirekte Effekte von Kompetenzerleben und Motivation auf den Faktor Einstellung ($DEV = .60$). Die Hypothesen wurden in einem linearen Strukturgleichungsmodell überprüft, dessen Validität mit guten Model Fit Indices bestätigt wurde (CFI .923, SRMR .08, RMSEA .066).

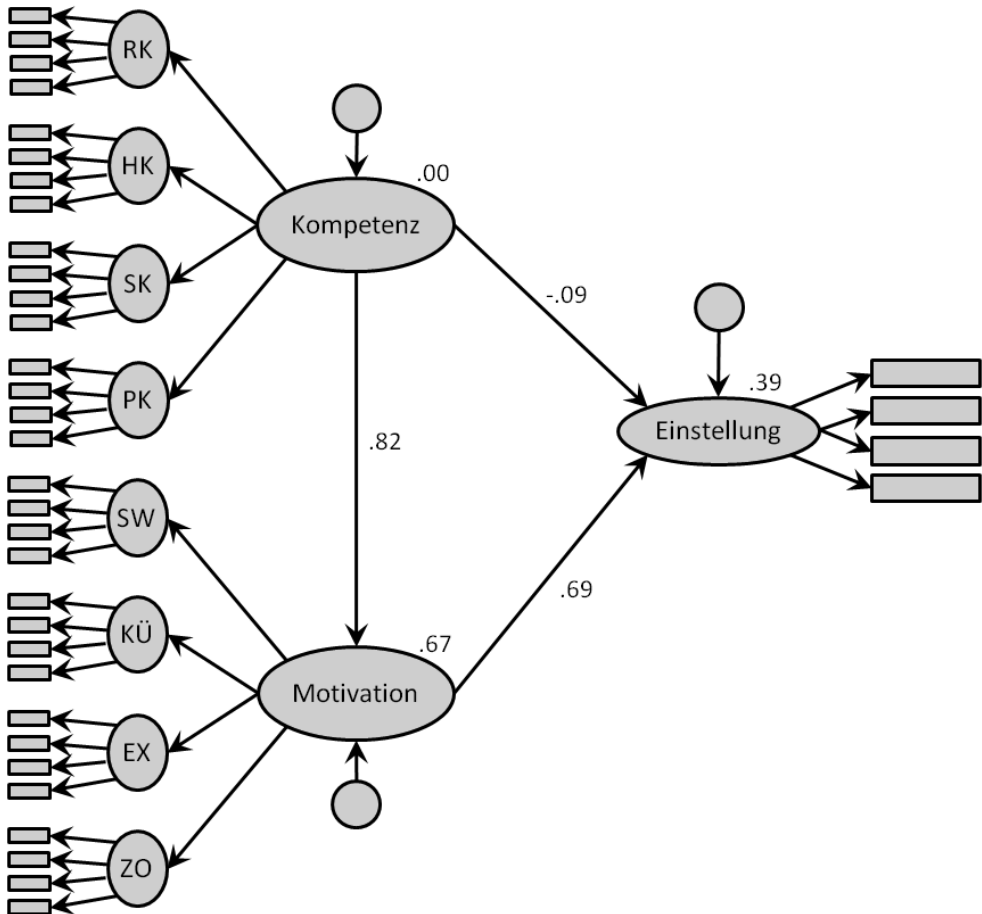


Abbildung 2: Vorhersage über den Zusammenhang von Kompetenzerleben und Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht

Aus dem Strukturgleichungsmodell wird ersichtlich, dass das Kompetenzerleben (hier vereinfacht als Faktor „Kompetenz“ dargestellt) die Einstellung auf direktem Weg nicht nennenswert beeinflusst. Kompetenzerleben hat allerdings einen großen Effekt auf die Motivation, wobei 67 % der Varianz erklärt werden. Außerdem ist ein deutlicher Einfluss von Motivation auf die Einstellung festzustellen. Die Einstellung der Schüler zum Musikunterricht wird in diesem Modell zu rund 40 % erklärt. Betrachtet man darüber hinaus auch indirekte Effekte, zeigt sich, dass Kompetenzerleben zwar keinen direkten, aber einen deutlichen indirekten Effekt über Motivation auf die Einstellung hat.

Das vorliegende Strukturmodell bestätigt die Annahme, dass das musikbezogene Kompetenzerleben als vorauslaufende Bedingung die Motivation positiv beeinflusst. Motivation hat wiederum einen positiven Effekt auf die Einstellung zum

Musikunterricht. Der Einfluss von Kompetenzerleben auf die Einstellung konnte als indirekter Effekt bestätigt werden.

Diskussion

Die in der vorliegenden Studie erhobenen Daten zeigen einen indirekten Effekt von Kompetenzerleben über Motivation auf die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht. Wir interpretieren diesen Effekt dahingehend, dass Schüler mit hohem Kompetenzerleben ihrem Musikunterricht gegenüber nicht automatisch positiv eingestellt sind, sondern Motivation benötigen, um eine positive Einstellung zum Musikunterricht zu entwickeln. Nach unserer Erfahrung aus dem Schulalltag werden mit zunehmendem Alter die musikbezogenen Kompetenzen (im Sinne der Performanz) innerhalb einer Klasse immer heterogener. Vielleicht lässt sich besagter Effekt auf diese Heterogenität zurückführen. Während manche Schüler von Kindheit an privat musikalisch gefördert werden, beschränken sich die musikalischen Erfahrungen anderer lediglich auf den Musikunterricht. Für Musiklehrer ist es dabei oft nicht leicht, allen Schülern gerecht zu werden. Die Ergebnisse dieser Studie verweisen auf die besondere Bedeutung der Beobachtungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Es ist wichtig, Schüler mit einem hohen musikbezogenen Kompetenzerleben im Musikunterricht nicht aus den Augen zu verlieren. Gerade kompetente Schüler können den Unterricht bereichern und stützen. Dies gilt umso mehr, wenn wir auch und gerade diese Schüler motivieren. Es ist anzunehmen, dass diese, dem Unterricht gegenüber positiv eingestellt, im besten Fall ihre Kompetenzen weiter ausbauen und zur Unterstützung anderer beitragen können.

Methodenkritisch müssen wir anmerken, dass sich unsere Studie mit Kausalannahmen in einem Querschnittsdesign auf dem schwankenden Boden einer Vielzahl von ähnlichen Studien der Sozialwissenschaften befindet, die mit latenten Variablen auf empirischem Wege versuchen, bestimmte Theorien zu prüfen. In Korrelationsstudien lässt sich Kausalität bestenfalls als „Nicht-Kausalität“ aufgrund fehlender Korrelationen beobachten. Mit solchen Einschränkungen versehen, bieten Strukturgleichungsmodelle durchaus eine sinnvolle Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung. Allerdings werfen solche Modelle nicht selten mehr Fragen auf, als dass sie Antworten liefern. Darin liegt vielleicht der eigentliche wissenschaftliche Nutzen. Entsprechend wäre in Folgestudien zu prüfen, inwieweit das Konstrukt „Kompetenzerleben im Musikunterricht“ durch beispielsweise die Schulform oder Alterseffekte beeinflusst wird. Auch die Berücksichtigung der Variable Instrumentalspiel wäre in diesem Zusammenhang von großem Interesse, da musikbezogene Kompetenzen nicht nur in der Schule, sondern in vielen Fällen auch in privatem Instrumentalunterricht erworben werden. Diese Variable wurde zwar im Fragebogen erfasst, jedoch nicht ausgewertet. Im Verlauf der Untersuchung sind wir zu der Auffassung gelangt, dass die Frage der praktischen Erfahrungen im Instrumentalspiel besser mit einem größeren Variablenbündel (Stichwort: Üben) erfasst

werden sollte. Zusammenhänge mit dem soziokulturellen Hintergrund oder dem musikalischen Umfeld in Bezug auf Familie und Peergroups wären ebenso denkbar. Darüber hinaus wäre eine Kurzform der Skalen über IRT-Modellierungen zu prüfen.

Grundsätzlicher scheint es uns jedoch geboten, die Frage nach der Einstellung zum Musikunterricht sowohl in theoretischer und auch methodischer Hinsicht weiterzuentwickeln. Theoretisch wäre auch unter normativen Aspekten zu klären, was mit der Erklärung von Schülereinstellungen für den Unterricht gewonnen ist. Methodisch könnten spätestens an dieser Stelle qualitative Studien eine sinnvolle Vertiefung der empirischen Fragestellung ermöglichen. Einen möglichen Anhaltspunkt könnte hierbei die qualitative Studie von Gass (2015) darstellen, in der die Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung schulischen Musikunterrichts untersucht wird.

Mit der KEMI-Skala wurde erstmals ein theoretisch fundiertes und empirisch überprüftes Instrument zur Erhebung des musikbezogenen Kompetenzerlebens entwickelt. Dieses könnte die Grundlage für die Entwicklung einer praxistauglichen Diagnostik bilden, in der Musiklehrer Auskunft über das subjektive Kompetenzerleben der Schüler erhalten (vgl. Dehler, 2008). In Folgestudien ist zu klären, inwieweit das Kompetenzerleben durch weitere Variablen beeinflusst wird. Klärungsbedarf besteht auch zu potentiellen Zusammenhängen zwischen Kompetenz als Selbst- und Fremdzuschreibung. Hier wäre zu fragen, ob sich Kompetenzerleben auch in Ergebnissen von formativen Kompetenztests widerspiegelt. So könnte neben bisherigen Lernstandserhebungen auch die Schülerperspektive der musikbezogenen Kompetenzen berücksichtigt und eine sinnvolle Ergänzung geschaffen werden.

Literatur

- Austin, J. R. (1988). The effects of musical contest format on self – concept, motivation, achievement and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36, 95–107.
- Bastian, H.-G. (1989). *Leben für Musik: Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabung*. Mainz: Schott.
- Behrend, A. (2015). *Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht: Eine empirische Studie mit Schülern der Jahrgangsstufen 3–6*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Behrend-fem.pdf [16.02.2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Expertise*. Bonn, Berlin.
- Busch, T. (2013). „Was glaubst du, kannst du in Musik?“ *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT.
- Carmichael, M. (2014). *Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht: Eine empirische Studie mit Schülern der Jahrgangsstufen 7–12*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Carmichael-fem.pdf [08.11.2014].

- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2014). *Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/KEMI-Kompetenzerleben_im_Musikunterricht_Inventar.pdf [30.10.2014].
- Dehler, T. (2008). *Offener Musikunterricht in der Sekundarstufe. Entwurf eines didaktischen Modells*. Unveröff. Staatsexamensarbeit, Köln 15. 10. 2008.
- Eagly, A. H. & Chaicken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: HBJ.
- Fraisse, N. (2014). *Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive: Eine empirische Replikationsstudie an kanadischen Schulen*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Fraisse.pdf [30.10.2014].
- Fritsche, N. (2014). *Macht Musik schlau?: Ein Vergleich mathematischer Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Musikbetonung*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Fritsche.pdf [30.10.2014].
- Gass, F. (2015): „Das braucht kein Mensch!“. *Eine empirische Untersuchung zur Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung von schulischem Musikunterricht*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Gass.pdf [18.03.2015].
- Geuen, H. (2008). „Das kann ich schon!“ – Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 55–69). München: Allitera.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktion. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 5. Aufl. (S. 187–214). Heidelberg: Springer.
- Harnischmacher, C. (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit*. Frankfurt: Lang.
- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (S. 53–70). Norges musikkogskole: NMH-publikasjoner.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung: Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (2015). *Subjektorientierter Musikunterricht – Ein Weg des Lernens und Lehrens von Musik*. Verfügbar unter: <http://subjektorientiertermusikunterricht.comhttp://www.subjektorientiertermusikunterricht.com> [16.02.2015].
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011). *Motivation im Musikunterricht Inventar*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf [30.10.2014].
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012). Motivation und Musikunterricht: Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalisches Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 56–69). Essen: Die blaue Eule.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–94). Münster: Waxmann.
- Heckhausen, K.-H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, (1), 1–26.

- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521.
- Kaiser, H.-J. (2001). Kompetent, aber wann?: Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung*, (3), 5–10.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Lit.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, W. U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Stuttgart: Huber.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 6(2), 3–33.
- Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept. Effekte und Wirkungen. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 40–44.
- Renkl, A. (1993). Korrelation und Kausalität. Ein ausreichend durchdachtes Problem in der pädagogisch psychologischen Forschung? In C. Tarnai (Hrsg.), *Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung* (S. 115–123). Münster: Waxmann.
- Röhlig, D. (2014). *Motivation und Einstellung zum Musikunterricht unter Genderspezifischen Aspekten: Empirische Studie an Grundschulen*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_R%F6hlig.pdf [30.10.2014].
- Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb?: Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 6(2), 42–59. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sondero8-rolle.pdf> [30.01.2014].
- Rolle, C. (2013). Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In I. Malmberg & A. de Vugt (Hrsg.), *European Perspectives in Music Education II. Artistry* (S. 51–64). Wien: Helbling.
- Scharf, H. (2003). Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten: Teil 1. *Diskussion Musikpädagogik*, 5(19), 43–48.
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben und Musizieren*, 6, 18–21.
- Steinhage, N. & Blossfeld, H.-P. (1999). Zur Problematik von Querschnittsdaten: methodisch-statistische Beschränkungen von Querschnittsstudien bei der empirischen Überprüfung von Theorien. (Arbeitspapier/Sfb 186 62). In Universität Bremen (Hrsg.), *SFB 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-57590> [06.02.2015].
- Stöger, C. (2008). „Wag the dog“ – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 55–69). München: Allitera.
- Svengalis, J. (1978). Music attitude and the preadolescent male. Unpublished Doctoral Dissertation, University Iowa. *Dissertation abstracts International*, 39, 4800A, (University Microfilms No. 79–02953).

- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den „Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 6(2), 34–41. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf> [30.01.2014].
- Weiber, R. & Mülhau, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2., erweiterte und korrigierte Auflage. Berlin: Springer.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Anhang

1. Explorative Faktorenanalyse zu sechs Fragebogenitems Teil C, Einstellung zum Musikunterricht (Wichtigkeit 1–5, unter Item 6 Antwortmöglichkeit: Musik)

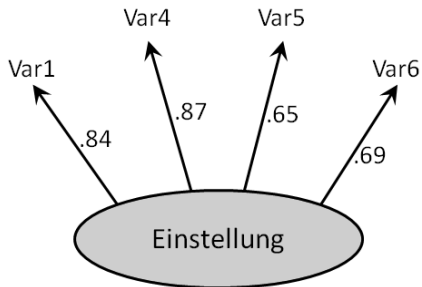
KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,860
Bartlett-Test auf	Ungefähres Chi-Quadrat	1409,774
Sphärizität	Df	15
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Komponentenmatrix

	Komponente
	1
Variable 1	,884
Variable 2	,597
Variable 3	,618
Variable 4	,882
Variable 5	,752
Variable 6	,713

2. Konfirmatorische Faktorenanalyse mit vier Fragebogenitems Teil C, Einstellung zum Musikunterricht (Wichtigkeit 1, 4, 5 und unter Item 6 Antwortmöglichkeit: Musik (CFI.96, SRMR. 05))



3. Verwendeter Fragebogen

Teil A: Demografische Daten

Teil B: Musikbezogenes Kompetenzerleben (KEMI)

Teil C: Einstellung zum Musikunterricht

Teil D: Motivation im Musikunterricht (MMI)

Fragebogen

Besuchst du eine musikbetonte Schule?

ja ☐
nein ☐

Wenn ja: Nimmst du an Aktivitäten der Musikbetonung teil (z. B. Musik-AG, Chor, Instrumentalunterricht etc.)?

ja ☐
nein ☐

Teil A – Demografische Daten

Bitte beantworte die folgenden Fragen zu deiner Person! Deine Angaben werden anonym behandelt und nicht an andere weitergereicht.

1. Wie alt bist du?

Ich bin ____ Jahre alt.

2. Bist du weiblich oder männlich?

weiblich ☐
 männlich ☐

3a. Spielst du ein Musikinstrument?

ja ☐
 nein ☐

Wenn nein, weiter bei Teil B auf der nächsten Seite.

3b. Wenn ja, welche(s) Musikinstrument(e)?

Instrument(e): _____

3c. Wo und wie lange bekommst du Unterricht auf diesem/diesen Musikinstrument(en)?

privat/Musikschule ☐
 in der Schule ☐

seit ____ Jahren

Teil B – Musikbezogenes Kompetenzerleben (KEMI)

[Das Inventar ist online verfügbar: http://www.fem-berlin.de/files/KEMI-Kompetenzerleben_im_Musikunterricht_Inventar.pdf]

Teil C – Einstellung zum Musikunterricht

Bewerte bitte folgende Aussagen auf einer Skala von 1 bis 5! Kreuze pro Aussage nur ein Kästchen an!

1. Mir persönlich ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2. Meiner Meinung nach ist meinen Eltern das Schulfach Musik wichtig.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Meiner Meinung nach ist meinen Freundinnen und Freunden das Schulfach Musik wichtig.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. Meiner Meinung nach ist Musik ein wichtiges Schulfach.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6. Wie wichtig sind dir persönlich die folgenden Schulfächer? Schreibe in die Kästchen die Ziffern 1 bis 6 (1 ist am wichtigsten, 6 am unwichtigsten)!

<input type="checkbox"/> Mathe	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Musik
<input type="checkbox"/> Englisch	<input type="checkbox"/> Sachkunde/Nawi/Biologie	<input type="checkbox"/> Sport

Teil D – Motivation im Musikunterricht (MMI)

[Das Inventar ist online verfügbar: http://www.fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf]

Melina Carmichael
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
melina.carmichael@gmail.com

Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
harnischmacher@udk-berlin.de